Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti. Il modello delle *learning city* e *learning region*

Roberta Piazza

Abstract: Il presente saggio vuole essere un tributo al ruolo di *magister* e ricercatore nel campo dell'Educazione degli Adulti di Paolo Federighi. Attraverso un breve *excursus* che abbraccia un arco temporale di più di vent'anni – dai miei primi passi quale ricercatrice fino alla recente esperienza di componente del Comitato scientifico di *Lucca Learning City* – il tentativo è di evidenziare il peso dell'influenza delle riflessioni di Paolo Federighi sul mio interesse per le politiche educative in età adulta e sull'adesione al modello delle *learning city*.

Keywords: Sviluppo regionale, *lifelong learning, learning city,* politiche educative in età adulta.

1. Come ho incontrato Paolo Federighi

L'interesse verso la dimensione politica dell'Educazione degli Adulti (EdA) è un elemento caratterizzante il vasto lavoro di ricerca di Paolo Federighi. Attraverso la bibliografia della sua lunga e straordinaria produzione scientifica si coglie in maniera evidente l'attenzione alle politiche e alle strategie formative, a come si costruiscono, in che modo sono in grado di «agire sulla produzione materiale e spirituale», alla loro capacità di «attivazione del processo formativo individuale e collettivo» (Federighi 2000a, 2000b). Si tratta di un percorso che, a partire dalla fine degli anni Settanta, in un arco temporale di circa quarant'anni, lo ha condotto a indagare le politiche regionali, nazionali e internazionali relative allo sviluppo e all'affermazione dell'EdA. Uno sguardo privilegiato, il suo, alimentato dall'attività di ricerca in qualità di esperto presso organizzazioni transnazionali (UNESCO, nel 1979 e nel 1988; *Unesco Institute for Education*, nel 1993-2000; OECD nel 2001; *Council of Europe* nel 1996) e dalla presidenza dell'*European Association for the Education of Adults* (EAEA) (1992-2000).

Il mio incontro con il lavoro di Paolo Federighi avviene proprio in occasione della pubblicazione del volume del 1996, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*. Alla fine degli anni Novanta collaboravo volontariamente con la cattedra di Pedagogia generale del prof. Vincenzo Sarracino dell'allora Seconda Università degli Studi di Napoli (S.U.N., dal 2016 Università

Roberta Piazza, University of Catania, Italy, r.piazza@unict.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Roberta Piazza, *Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti. Il modello delle* learning city *e* learning region, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.13, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 157-167, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"), e mi stavo avvicinando all'Educazione degli Adulti, sconosciuta, per me, che provenivo dal mondo della scuola.

Il contesto era però favorevole allo sviluppo del mio interesse per l'EdA. Un folto gruppo di pedagogisti e studiosi napoletani (Antonia Cunti, Anna Esposito, Vincenzo Sarracino, Bruno Schettini, Francesco Valenti), coordinati da Paolo Orefice nella ricerca *mo.ter* (modello territoriale di programmazione educativa e didattica), aveva approfondito, fin dagli anni Ottanta, una precipua attenzione a percorsi di educazione di comunità e di sviluppo territoriale nell'ottica dell'Educazione Permanente (Orefice 1991, 1997; Orefice e Sarracino 1981, 1988). Un'esperienza pressoché unica, nel panorama nazionale, quella della ricerca *mo.ter.*, che aveva contribuito a formare noi più giovani collaboratori verso approcci educativi comunitari, attenti alla dimensione sociale dell'intervento pedagogico.

Nel dicembre del 1998, nell'ambito di un convegno sul tema *L'Educazione degli Adulti nella società dell'apprendimento diffuso*, organizzato dalla Cattedra di Pedagogia generale della S.U.N., ebbi modo di conoscere Paolo Federighi. Frequentavo il primo anno di Dottorato in Pedagogia della Formazione dell'Università "Federico II" e ricordo l'impressione generata in me dal suo intervento (*Strategie nell'Educazione degli Adulti nel contesto europeo*), che approfondiva i temi dello sviluppo di un modello organico di EdA fondato sull'assunzione «di responsabilità trasformativa» individuale e collettiva (Federighi 2000a, 76). Nell'analizzare la dimensione transnazionale dell'Educazione degli Adulti, soprattutto in relazione alla funzione assunta dagli organismi politici internazionali, Paolo Federighi evidenziava con preoccupazione le contraddizioni insite nel modello andragogico neoliberale. Grazie alla lettura critica che ha costituito una costante del suo lavoro di ricerca, volto a svelare le dimensioni ideologiche di certi approcci economicisti nei confronti dell'EdA, Paolo Federighi si soffermava sull'implicazione di tale modello, individuandone i rischi. Il modello neoliberista, ispirandosi al principio della responsabilità individuale del soggetto nella ricerca e nella domanda di formazione, proposto dal *lifelong learning*, trascurava le cause di fondo dell'esclusione dalla formazione di alcune classi sociali e accentuava, di fatto, vecchie forme di esclusione educativa. Nella proposta di un «modello organico», capace di puntare sullo sviluppo e sulla creazione dei modi educativi dello «stare insieme» e dell'educarsi «attraverso la progettazione e la realizzazione di azioni collettive volte a trasformare le condizioni di vita e di lavoro», Paolo Federighi intravedeva la possibilità di ridimensionamento del suddetto modello neoliberista. Nell'evidenziare

> la volontà di dominazione che si cela dietro teorie e politiche che, oggi, ispirano la dimensione internazionale dell'Educazione degli Adulti, egli invitava a considerare l'impatto sociale delle proposte teoriche e politiche (la loro sostenibilità economica e sociale) e il ruolo della società civile. Di qui, la riflessione sul ruolo dell'EdA nel "costruire uno scudo educativo che consenta di riconoscere le ipotesi liberatorie da quelle tendenti all'imposizione di modelli teorico pratici alla crescita diseguale e escludente" (Federighi 2000a, 77-8).

L'attenzione al processo di costruzione della dimensione transnazionale dell'EdA – e dell'impatto di questa dimensione a livello locale – e la necessità di guardare al 'soggetto collettivo', cioè alle espressioni della società civile organizzata, incorporate nella visione dei maggiori organismi internazionali, hanno rappresentato per me, come per tanti altri ricercatori nel campo dell'Educazione degli Adulti[1], elementi di riflessione capaci di orientare la mia ricerca futura. L'articolo (Federighi 2002a) sul ruolo dell'UNESCO nella diffusione dell'EdA attraverso le cinque Confintea (*International Conferences on Adult Education*) (1949-1997) fa emergere lo sviluppo, in prospettiva mondiale, di una nuova visione dell'EdA. È in seno all'UNESCO, quale principale agenzia transnazionale responsabile dello sviluppo dell'Educazione degli Adulti (Federighi 2000b), che si rafforzano le prospettive di azione dell'EdA. Quest'ultima, inizialmente poco attenta al tema dell'alfabetizzazione e non interessata alla necessità di una democratizzazione degli accessi all'Educazione degli Adulti, procede, grazie all'accoglimento delle istanze dei diversi paesi partecipanti alle Conferenze, verso l'assunzione di consapevolezza che l'analfabetismo nel mondo costituisce un *vulnus* responsabile dell'acuirsi delle disuguaglianze sociali.

Come scrive Paolo Federighi, l'idea di EdA che scaturisce nella prima Confintea tenutasi a Elsinore nel 1949 (UNESCO 1949), è lontana dai fini più nobili dell'Educazione degli Adulti – trovare un senso al lavoro, adempiere ai doveri politici dei cittadini, impedire a coloro che hanno in mano i nuovi strumenti di propaganda di abusarne (Piazza 2009).

> Non si chiama in causa il suo ruolo [dell'EdA, ndr] nel rendere il soggetto storico capace di modificare i fattori che rendono il lavoro privo di senso, le ore libere non creative, ma riproduttive e così via. Lo scopo è ridotto ad obiettivo educativo specifico di una serie di attività formative (Federighi 2002a, 11).

Lo scenario però muta già a partire dalla seconda Conferenza (Montreal 1960) (UNESCO 1963), allorché si accolgono i bisogni del mondo analfabeta e delle classi operaie, all'interno di una visione educativa rinnovata, e l'Educazione degli Adulti non è più identificata con il recupero scolastico.

> Essa fa riferimento all'insieme di attività e opportunità educative e culturali presenti nella realtà locale, in ogni momento ed ambito della vita. Alla identificazione della molteplicità delle occasioni formative, la definizione aggiunge poi una dimensione etica richiamando l'obiettivo della uguaglianza dei diritti educativi 'in ogni momento della vita' (Federighi 2018, 10).

Superato definitivamente un approccio filantropico, l'EdA inizia a includere nel proprio campo di ricerca la dimensione delle politiche pubbliche e private, dei

[1] Sono tanti i colleghi in Educazione degli Adulti suoi allievi diretti o che hanno collaborato con lui nel corso della lunga carriera di Paolo Federighi. Non volendo fare torto a nessuno, va sicuramente ricordato il gruppo fiorentino e, in particolare, le prof.sse Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone, che, negli ultimi venti anni, hanno strettamente lavorato con lui, condividendo temi di ricerca e attività istituzionali.

sistemi e delle organizzazioni. Si apre progressivamente ai problemi dei soggetti più fragili nella lotta contro l'analfabetismo, affrontando progressivamente i temi del lavoro, delle differenze di genere, della partecipazione, del riconoscimento delle identità culturali e, soprattutto, della necessità di impegnarsi in nuove politiche per sviluppare misure che favoriscano l'accesso e amplino le opportunità di apprendimento per gli adulti. 'L'esplosione delle strategie educative', che si manifesta a partire dagli anni Sessanta, in concomitanza con la diffusione del concetto di Educazione Permanente (UNESCO 1963), attesta la tensione di nuovi strati sociali che «in tutto il mondo premono per l'accesso» all'istruzione, alla formazione, alla cultura (Federighi 1996, 38-9). Tuttavia, mentre il mondo del lavoro accresce la richiesta di forza lavoro qualificata, Paolo Federighi ci fa notare come ciò si risolva, inevitabilmente, nella costante contraddizione tra domanda di universalizzazione dell'educazione e richiesta di forza lavoro giovane e aggiornata (Federighi 1996). La riflessione sui due aspetti dell'educazione – quale motore e accompagnamento dello sviluppo economico – accompagna la riflessione di Paolo Federighi sui temi delle politiche educative in Europa, delle quali evidenzia l'orientamento all'elaborazione di strategie per la riforma dei sistemi educativi – in un'ottica di libero mercato – propria dell'emergente *lifelong learning*.

Si afferma, infatti, nel corso degli anni Novanta, una visione rinnovata di Apprendimento Permanente: non più utopia, ma volontà politica – prodotto delle «dinamiche e dei conflitti storici propri di ciascuna realtà territoriale» (Federighi 1996, 52) – volta a costruire una nuova società, la *learning society*. Questa, grazie a iniziative specificamente dedicate all'apprendimento – nel report di Amburgo del 1997 elaborato in seno alla quinta Confintea (UNESCO 1997) si parla di diffusione della cultura dell'apprendimento – si prefigura come una società in grado di attivare e di gestire le risorse che consentono ai cittadini autonomamente di controllare le risposte alla soluzione di problemi presenti nella vita quotidiana e nel lavoro. Una simile prospettiva, sottolineaPaolo Federighi in un'intervista rilasciata in qualità di presidente dell'EAEA in occasione della Conferenza di Amburgo (Confintea 1998), richiede la creazione di sinergie tra i diversi ambiti della vita pubblica, tra i settori produttivi e le differenti realtà sociali, ma, soprattutto, impone la liberazione di risorse educative compresse e sottoutilizzate nella società e nel lavoro.

È da tali constatazioni che prende vita in lui l'ipotesi di una società capace di mobilitare le energie intellettuali delle persone, in modo da poter intervenire con consapevolezza nei contesti individuali e delle comunità di appartenenza. Preso atto delle contraddizioni del *lifelong learning* («lifelong learning has emerged at the moment when lifelong jobs are disappearing» Bélanger e Federighi 2000, 91), funzionale al «duplice dogma» delle richieste del mercato e della crescita economica (Bélanger e Federighi 2000, 74), Paolo Federighi non esclude la possibilità della creazione di una società ad apprendimento diffuso fondata su un nuovo modello di *Welfare State*. Egli è ben consapevole del 'doppio ruolo' che contraddistingue l'Educazione degli Adulti, «funzionale all'esigenza di disporre di forza lavoro formata», ma anche «di favorire lo sviluppo di processi di affrancamento dal dominio dell'uomo sull'uomo» (Federighi 2000a, 78-9).

Tuttavia, quale ricercatore riconosce che il suo ruolo è «tentare di individuare criteri che ci aiutino a valutare il senso di teorie e politiche proposte o imposte negli spazi transnazionali» (Federighi 2000a, 78-9), guardando sempre alle prospettive di giustizia distributiva che i modelli teorici e politici possono produrre.

Emerge, dal rifiuto di una logica puramente economicista, finalizzata ad assoggettare l'educazione alle diverse priorità che di volta in volta emergono e che nega il senso dell'educazione in sé, l'ipotesi di società fondata sul ruolo attivo di ogni individuo. Questi, agente primario dei processi di trasformazione, dovrebbe essere in grado di accedere alle opportunità formative, al fine di giungere alla gestione e alla produzione autonoma di tali opportunità. Ciò implica lo sviluppo del potenziale umano di ciascun individuo, ma, soprattutto, la liberazione di risorse educative compresse e sottoutilizzate nella società e nel lavoro: riflessione che apre la via – nella realizzazione di tale modello sociale ed economico – al tema della solidarietà educativa, ovvero dell'impegno solidale di strati di pubblico favoriti in grado di creare e sostenere opportunità formative accessibili a tutti. Non si tratta di riproporre un nuovo filantropismo, sostiene Paolo Federighi, ma di pensare ad un modello formativo che non escluda, a causa dei costi, la possibilità di una diffusione capillare e che si fondi sull'iniziativa e sulla gestione della società civile (Federighi 1996; Bélanger e Federighi 2000; Federighi 2006).

L'ipotesi formulata da Paolo Federighi sul modello formativo, che si caratterizza per la sua pervasività nel territorio e che si fonda sull'iniziativa e sulla gestione della società civile, diventa un elemento di riferimento nella mia produzione scientifica e nel mio impegno accademico fin dai primi anni del Duemila. La ricerca sul modello delle *learning city* nel contesto italiano e internazionale – un modello di città sostenuto dalle politiche dell'OECD e dell'UNESCO fin dalla fine degli anni Novanta, promosso dal PASCAL Observatory e poi acquisito in seno all'UNESCO *Learning City Network* nel 2012[2] – mi hanno offerto e continuano ad offrirmi la possibilità di studiare esperienze di apprendimento diffuso e responsabile sulla scia di quanto elaborato da Paolo Federighi.

Infine, il ritrovarmi seduta al suo fianco nel comitato scientifico di *Lucca Learning City* nel 2021, città entrata a far parte delle *Learning City Network* dell'UNESCO nel 2020, è un onore che sugella il rapporto con un maestro al

[2] L'importanza del modello delle *learning cities* è tale che, nel corso del 2012, l'Istituto per il *Lifelong Learning* dell'UNESCO (UIL) ha dato avvio allo sviluppo della Piattaforma Internazionale delle *learning cities* per diffondere e sostenere lo sviluppo di *learning cities* nel mondo. La piattaforma ha lo scopo di creare un *network* che possa mobilitare le città nell'uso efficace delle risorse a loro disposizione. Il fine è di guidare le città nel potenziamento di tutti i cittadini per sostenere la crescita della persona *lifelong*, lo sviluppo dell'uguaglianza e della giustizia sociale, il mantenimento della coesione sociale e la creazione della prosperità sostenibile. (UIL 2013). La diffusione capillare del modello, sotto l'egida dell'UNESCO, ha consentito di giungere nel 2020 a 230 città in 64 Paesi nel mondo che hanno aderito al *network*, le quali hanno riconosciuto i principi e i valori identificati come caratteristiche chiave delle *learning cities* (Atchoarena e Howells 2021).

quale tanti studiosi di politiche educative a livello internazionale guardano con rispetto ed ammirazione.

2. *Learning region* e *learning city*: il senso delle politiche regionali

Il concetto di *learning region* e di *learning city* è strettamente collegato ai principi fondativi del *lifelong learning*. Fin dagli anni Settanta, nell'orizzonte teorico offerto dall'Educazione Permanente, la città assume il ruolo di catalizzatore e di centro propulsore di apprendimento, attraverso un'efficace integrazione degli aspetti sociali ed economici con quelli educativi. Il Rapporto Faure *Learning to be* del 1972 raccomanda, infatti, la necessità di incrementare le possibilità legate all'apprendimento informale e proclama il *lifelong learning* quale 'concetto chiave' per le politiche e strategie educative future. Nel sottolineare il diritto di ciascun individuo ad apprendere durante l'intero corso della vita, l'enfasi è posta sulla capacità di educare che è propria della società, intesa come comunità educante (Faure 1972).

La decisione del Parlamento europeo e del Consiglio di proclamare il 1996 *European Year of Lifelong Learning*[3], i rapporti del 1996 dell'OECD (*Lifelong Learning for All)* e dell'UNESCO (*Learning: the treasure within*) (Delors 1996), il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione Europea 2000), rilevando l'importanza dell'apprendimento per la società nel futuro, forniscono un ulteriore e significativo impulso allo sviluppo di numerose iniziative nel mondo volte a promuovere sempre più diffuse opportunità di apprendimento *lifelong* per tutti, in stretta connessione col territorio (Longworth 2007; Longworth e Osborne 2010; Piazza 2013). Di qui la rinnovata attenzione alle regioni e alle città, considerate strumenti per diffondere l'apprendimento permanente, per due ordini di motivi: la natura comunitaria di gran parte dell'apprendimento in età adulta rende possibile costruire occasioni d'apprendimento nella città e nelle regioni, collegandole alle attività della stessa comunità; la collaborazione e la coordinazione tra le varie istituzioni del territorio, secondo una logica di sempre maggiore integrazione tra tutti gli attori locali, contribuiscono a rafforzare i collegamenti indispensabili per la costruzione di un sistema coerente e non frammentato.

Prioritario risulta essere l'approccio fondato sul partenariato, sia all'interno sia all'esterno dei sistemi formali, cosicché la cooperazione di tutti gli attori faccia sì che le strategie mostrino la loro efficacia 'sul terreno'. È in questo contesto che la *learning region* e la *learning city* trovano la loro giustificazione:

> per favorire l'emergere di una cultura dell'apprendimento nell'insieme dell'Europa occorre sviluppare collettività che apprendono, città e regioni che apprendono, e realizzare centri locali di apprendimento polifunzionali (Commissione Europea 2001, 25).

[3] Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita».

La *learning region* e le *learning city* divengono, inoltre, strumenti di promozione delle azioni e delle strategie innovatrici per rispondere ai bisogni economici o sociali e, più specificamente, per contribuire a sviluppare le comunità che cercano di realizzare un equilibrio fra gli obiettivi economici e quelli sociali.

La riflessione di Paolo Federighi sul modello di *learning region*, attraverso un'analisi del concetto di regione così come emerge dal *Memorandum*, è critica nei confronti di una visione in cui il concetto di dimensione regionale fa riferimento alla sola rete di relazioni esistenti tra diversi soggetti all'interno di un territorio dato. Manca, egli sottolinea da acuto osservatore delle politiche regionali a livello nazionale e internazionale[4], la visione del governo dei processi attivati dai diversi soggetti in rete, poiché la qualità della vita nelle reti dipende non tanto dalla responsabilità degli individui che ne fanno parte (secondo il modello neoliberista), «ma anche dalle risorse a disposizione, dalle regole che regolano accessi alle risorse ed i ruoli dei diversi soggetti». Di qui il richiamo al ruolo delle istituzioni democratiche nell'introdurre «nuove regole distributive che realizzino più uguaglianza negli accessi e nei ruoli», limitando l'intervento del libero mercato. «I governi regionali e locali hanno un ruolo insostituibile da svolgere. Possiamo parlare di *learning region* senza considerare la possibilità di attribuire anche alle strutture pubbliche un ruolo di garanzia democratica?» (Federighi 2002b, 35).

La creazione di un clima educativo diffuso – che è il modello al quale si ispirano le *learning region* e *learning city* – può realizzarsi attraverso una gestione sinergica e coerente dell'insieme delle politiche regionali, grazie al superamento delle barriere tra agenzie educative e formative, mondo del lavoro, cultura, sanità, economia. Coerente con l'idea di una società fondata sulla partecipazione democratica dei cittadini allo sviluppo territoriale, Paolo Federighi richiama il ruolo delle regioni nel favorire la partecipazione dei singoli individui non solo ai processi decisionali, ma anche al «consumo educativo e culturale» (Federighi 2002b, 35). Creare delle *learning region* significa favorire la partecipazione politica dei cittadini al pari dell'accesso a tutte le opportunità di sviluppo intellettuale. Ma significa anche sviluppare politiche che intervengano sui fattori che hanno prodotto il ridotto o mancato accesso, trasformando le condizioni di vita e di lavoro dei singoli individui e attivando politiche che agiscano sui singoli. «La personalizzazione delle politiche» – ci ricorda Paolo Federighi – «può qualificare la specificità del ruolo delle Regioni» nello sviluppo di un sistema di Apprendimento Permanente (Federighi 2002b, 35).

L'interesse internazionale verso la possibilità di trasformare le città e i territori in luoghi di apprendimento è tale che nel corso dei primi anni Duemila si

[4] In Italia Paolo Federighi ha collaborato con il Consiglio Regionale della Toscana in materia di istruzione, formazione professionale e politiche del lavoro (dal 1996 al 2012). Nello specifico si è occupato dell'introduzione dell'*e-learning* nei sistemi di erogazione della formazione, delle politiche internazionali in materia, accompagnando il processo di rinnovamento del sistema della formazione professionale e continua, e dell'integrazione di quest'ultima con i sistemi della formazione e delle politiche del lavoro (si veda, tra gli altri, Federighi 2005).

registra in Europa e nel mondo la diffusione delle *learning region/city:* nel 1996 viene istituito il *network* britannico delle *learning cities;* in Finlandia è attiva fin dal 1999 la *Finnish Learning City Network*, che comprende le principali città del Paese; in Irlanda nel 2003 viene istituito il *Cork City Learning Forum* che collega tutti gli *stakeholder* dell'educazione e della formazione della città di Cork; a Kaunas, in Lituania, nel 2004 viene creato il *Learning City Network* e il *Learning City Council*; in Puglia viene fondata l'*Associazione Italiana delle Learning City* nel 2008, soprattutto al fine di stimolare la partecipazione attiva delle comunità locali ai temi dello sviluppo e della sostenibilità. Al di fuori dell'Europa, sempre nei primi anni del Duemila, si segnalano esperienze in Nord America, Canada, Sud Africa e Australia, in Cina, nella Repubblica di Korea e in Giappone (Yang 2012; Piazza 2015).

Malgrado l'espansione di tale modello, la pedagogia italiana appare poco interessata al tema delle politiche educative e formative per lo sviluppo territoriale, come emerge da una ricerca da me effettuata (Piazza 2010). In un'intervista a Paolo Federighi – assieme ad altri docenti appartenenti agli Atenei rappresentativi di altrettante aree geografiche (Sicilia, Italia meridionale, centrale, settentrionale) – ho affrontato con lui le ragioni di tale silenzio. La discussione prende avvio dalle analogie tra l'idea della *learning city* e quella del Sistema Formativo Integrato (SFI) (Frabboni 1983; Telmon 1995) o allargato (De Bartolomeis 1983), un modello di sviluppo territoriale volto a creare un sistema policentrico caratterizzato da un nuovo tipo di rapporto tra le diverse agenzie educative. Avendo contribuito alla sua realizzazione in Toscana, Paolo Federighi ritiene che la diffusione di tale idea pedagogica – legata soprattutto al tentativo di superamento di un approccio scuolacentrico – si sia tradotta in interventi meramente propagandistici, poco attenti ai bisogni dei soggetti. Al riguardo, Paolo Federighi considera maggiormente perseguibile l'idea che la risposta ai bisogni locali debba partire dalle persone e dalle comunità che, di volta in volta, possono assumere il ruolo di promotori di quel bisogno (associazioni di famiglie, amministrazioni locali, scuola, ecc). Di fatto, ciò che egli sottolinea è la difficoltà delle singole agenzie ad agire sinergicamente, anche perché gravate da numerose difficoltà nella gestione dei bisogni locali. Gli Enti locali, in particolar modo, il cui ruolo è essenziale nella realizzazione del SFI, così come della *learning city*, intervengono nelle diverse aree geografiche in maniera differenziata per intenzionalità dell'impegno, per sensibilità verso i problemi della cittadinanza, per disponibilità degli investimenti, per consapevolezza della dinamica del processo formativo.

Per analogia, sottolinea Paolo Federighi, è ipotizzabile che anche la *learning city/region* presenti le medesime difficoltà di applicabilità nel nostro territorio. Analogamente a quanto è accaduto con il SFI, il rischio è che, nel reclamare l'idea, si trascuri di verificarne i risultati, di riconoscerne le potenzialità, i limiti e i vincoli, promuovendo, nei nostri contesti, una visione accattivante, ma sostanzialmente ideologica. Inoltre, a fronte di uno scenario economico e politico dominato dal neoliberismo, ben diverso quindi da quello del SFI, venuto meno lo Stato nel sostenere i costi del *lifelong learning*, il diritto alla formazione dei

cittadini diviene responsabilità del singolo. «In altri termini c'è uno spazio per la politica, per il *welfare*?», si chiede Paolo Federighi, che crede nella possibilità di creare opportunità per azioni collettive sia di tipo istituzionale sia sociale, solo a patto che le istituzioni, a livello nazionale e regionale, si dimostrino forti per entità degli stanziamenti e per la determinazione delle scelte politiche (Federighi 2005). Il compito cruciale delle strategie regionali, se vogliono realizzare un società dell'apprendimento diffuso, è di aiutare i cittadini a riconoscere i propri obiettivi di crescita; adottare politiche aderenti al loro ciclo di vita, accompagnandoli con la formazione nelle diverse transizioni di vita e lavorative; accrescere la propensione a formarsi attraverso obblighi o incentivi finanziari e materiali[5]; favorire i partenariati e le forme di cooperazione tra interventi pubblici e interventi privati; sincronizzare le politiche di *lifelong learning* (educazione, formazione, lavoro e politiche per la sicurezza) con altre politiche (salute, giustizia, interni e cultura) (Federighi e Torlone 2010).

Tutti questi elementi, all'interno di progetti territoriali integrati (Abreu, Federighi, e von Rein 2007), possono favorire nei territori regionali il raggiungimento degli obiettivi legati al benessere sociale, culturale ed economico ai quali guardano le *learning city/region* come meta e orizzonte.

3. Brevissime conclusioni

Nel corso degli ultimi dieci anni i percorsi di ricerca di Paolo Federighi e miei si sono più volte intrecciati. Io ho proseguito con la mia ricerca sul modello della *learning city* e sulle possibilità applicative nel territorio nazionale e internazionale. Paolo Federighi, fra i molteplici interessi che caratterizzano la sua produzione scientifica, ha continuato ad occuparsi di politiche regionali, come attesta, ad esempio, la sua recente partecipazione al progetto *Erasmus+ RegALE* (*Regional capacity for Adult Learning and Education*)[6].

L'ennesimo riconoscimento alle sue competenze è la nomina in seno al comitato scientifico di *Lucca Learning City*. Trovarmi al medesimo tavolo con lui, a discutere di come supportare la città di Lucca nel suo percorso di rafforzamento quale città dell'apprendimento, continua a costituire per me un'occasione di formazione[7].

Ecco cosa rappresenta un vero maestro per un'allieva: una fonte inesauribile di apprendimento e lo stimolo a leggere la medesima realtà in modo diverso, perché arricchita di una visione critica e non convenzionale, che apre le porte verso nuova conoscenza.

[5] Come esempio, si riporta l'introduzione del *voucher* individuale realizzato da Paolo Federighi in Toscana (Federighi 2005).

[6] Si veda Commissione Europea. 2021. "RegALE: Regional capacity for Adult Learning and Education."<https://regalenetwork.eu/> (10/2022).

[7] Nell'ambito delle attività di *Lucca Learning City*, va ricordata la recente pubblicazione sui modelli di sviluppo territoriale assieme alla collega Giovanna Del Gobbo e ad altri colleghi del gruppo fiorentino (Del Gobbo et al. 2022).

Riferimenti bibliografici

Abreu, C., Federighi, P., e E. N. von Rein, a cura di. 2007. *Learning Among Regional Governments: Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies*. Berlin: Verlag.

Atchoarena, D., e A. Howells. 2021. "Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society." In *Powering a Learning Society During an Age of Disruption*, a cura di S. Ra, S. Jagannathan, e R. Maclean, 165-80. Singapore: Springer.

Bélanger, P., e P. Federighi. 2000. *Unlocking people's creative forces: a transnational study of adult learning policies*. Hamburg: UNESCO.

Commissione Europea. 2000. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: SEC 1832.

Commissione Europea. 2021. "RegALE: Regional capacity for Adult Learning and Education."<https://regalenetwork.eu/> (10/2022).

Commissione Europea. 2001. *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, Comunicazione della Commissione*. Bruxelles: COM 678.

Confintea, V. 1998. "Carrying Through the Commitments." *Adult Learning* 10 (1): 4-6.

Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita». <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:IT:HTML> (10/2022).

De Bartolomeis, F. 1983. *Scuola e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.

Del Gobbo, G., Federighi, P., De Maria, F., Frison, D., Galeotti, G., Iossa, S., e B. Spennato. 2022. "Educational ecosystems: a research model applied in four Italian territories of the Tuscany Region." *Form@re – Open Journal per la formazione in rete* 22 (1): 377-92.

Delors, J. 1996. *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century*. Paris: UNESCO Publishing.

Faure, E. 1972. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing.

Federighi, P. 1996. *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.

Federighi, P. 2000a. "Strategie dell'Educazione degli Adulti nel contesto europeo." In *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, a cura di R. Piazza, e C. Tozzi, 71-86. Lecce: Pensa Multimedia.

Federighi, P., a cura di. 2000b. *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*. Firenze: Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Scambi Culturali, BDP-Unità Italiana di Eurydice, EAEA-European Association for the Education of Adults.

Federighi, P. 2002a. "L'idea di Educazione degli Adulti nelle conferenze internazionali dell'UNESCO (1949-1997)." *Pedagogia e Vita* 6: 8-24.

Federighi, P. 2002b. "Il concetto di Regione in Europa. Un quadro complesso, ma convergente." *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1: 34-6.

Federighi, P. 2005. "Politiche per la libertà nella formazione. Il senso dell'esperienza Toscana." *Lifelong Lifewide Learning* 1 (1): 23-9.

Federighi, P. 2006. *Liberare la domanda di formazione*. Roma: EDUP.

Federighi, P. 2018. "La ricerca in Educazione degli Adulti nelle università italiane. Passato e futuro." In *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, a cura di P. Federighi, 5-34. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e F. Torlone. 2010. *Politiche per la COoperazione REgionale nel settore dell'Apprendimento Permanente*. Firenze: Firenze University Press.

Frabboni, F. 1983. "Sistema educativo integrato." *Riforma della scuola* 11: 3-10.

Institute for Lifelong Learning (UIL). 2013. *Terms of Reference for Establishing the International Platform for Learning Cities*. Hamburg: UNESCO.

Longworth, N. 2007. *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Longworth, N., e M. Osborne. 2010. "Six Ages towards a Learning Region. A Retrospective." *European Journal of Education* 45 (3): 368-410.

Orefice P., e V. Sarracino. 1981. *Comunità locali e educazione permanente*. Napoli: Liguori.

Orefice P., e V. Sarracino, a cura di. 1988. *Ente locale e formazione: sperimentazione di un modello di ricerca partecipativa nei comuni dell'area flegrea*, 1983-1985. Napoli: Liguori.

Orefice, P., a cura di. 1991. *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente: il Servizio comunale di didattica territoriale nel comprensorio flegreo: il Laboratorio di educazione della comunità e l'"assistenza in servizio"*. Firenze: La Nuova Italia.

Orefice, P. 1997. *MOTER–Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*. Napoli: Liguori.

Organisation for Economic Co-operation and Development. 1996. *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level,* 16-17 January 1996. Paris: OECD.

Piazza, R. 2009. "Lifelong learning ed educazione democratica." In *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa,* a cura di R. Piazza, 17-49. Milano: Guerini Scientifica.

Piazza, R. 2010. "From permanent education to the learning region: Elements of analysis and comparison of pedagogic models." In *Perspectives on Learning Cities and Regions: Policy, practice and participation*, a cura di N. Longworth, e M. Osborne, 198-225. Leicester: NIACE.

Piazza, R. 2013. *Learning City. Aspirazioni e Ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne.

Piazza, R. 2015. "Learning city: la sfida dell'inclusione sociale." In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, a cura di M. Tomarchio, e S. Ulivieri, 221-33. Pisa: ETS.

Telmon, V., a cura di. 1995. *Saperi, metodi, istituzioni nel sistema formativo integrato*. Napoli: Liguori.

Tippelt, R., Kasten, C., Dobischat, R., Federighi, P., e A. Feller. 2006. "Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen." *Bildung über die Lebenszeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften*: 279-90.

UNESCO. 1949. *Summary report of the International Conference on Adult Education*. Denmark: Elsinore, 19-25 June 1949. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263?posInSet=1&queryId=21c278a3-fbea-4e33-814f-967bc38c77f8> (12/2022).

UNESCO. 1963. *Second World Conference on Adult education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542?posInSet=1&queryId=84712261-1dba-42d1-8344-a2abf0dbe690> (12/2022).

UNESCO. 1997. *5th International Conference on Adult Education; Hamburg, Germany; 14-17 July 1997: final report*. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/5th-international-conference-adult-education-hamburg-germany-1997-final> (12/2022).

Yang, J. 2012. "An overview of building learning cities as a strategy for promoting lifelong learning." *Journal of Adult and Continuing Education* 18 (2): 97-113.